

南台人文社會學報 2015 年 11 月

第十四期 頁 189-220

高職生日文能力差異之研究

村上薰* 志村理子** 成宇光***

摘要

本問卷以台中市新民高中一、二、三年級日語科的學生為對象，有效樣本 413 人。問卷內容涵蓋學生背景、使用日語的媒介及其頻率、開放式學習態度問題。本研究探討不同日語程度學生的特質，研究結果尤有助於教師教導學習落後之學生。作者於兩年半後對同批學生做後續研究，其結果顯示：成績較優的學生傾向於做認知較複雜的學習活動、較具有學習信心、對日語及日本文化具正面的態度。三個年級學生比較的結果顯示：高三生比高一及高二生喜歡日語，高三生比高一及高二生結交更較多的日本朋友。後續研究結果顯示：大多數對日語持正面學習態度的高三生，通過較高程度的日本語能力試驗（N1, N2），這些學生在高一時也表示較正面的學習態度。研究結論：高一生的學習態度會影響兩年半後他們的日語成績。

關鍵詞：日語科學生、高職、學習動機、學習成效

*村上薰，國立臺中科技大學應用日語系科(所)、臺中市新民高級中學兼任講師
電子信箱：mkaoru55@hotmail.com

**志村理子，靜宜大學日本語文學系兼任講師、臺中市新民高級中學兼任講師
電子信箱：satoko@pu.edu.tw

***成宇光，國立臺中教育大學英語學系副教授
電子信箱：mike8826us@yahoo.com

收稿日期：2014 年 09 月 12 日；修改日期：2015 年 10 月 04 日；接受日期：2015 年 11 月 30 日

STUST Journal of Humanities and Social Sciences, Nov. 2015

No. 14 pp.189-220

学年別／成績別による差異－高職應用外語科日文組 において

村上薫* 志村理子** 成宇光***

要旨

本稿では台湾中部の高職日文組で学ぶ 413 名にアンケート調査を行なった。アンケートは学生の背景、日本語使用、日本語学習に関する質問から成り、更に 2 年半後再アンケートを行なった。学年別、成績別上位クラスと下位クラスの特徴を考察し、今後の指導の参考にすることが目的である。1 年生では他の学年に比べ、成績別クラスの結果にばらつきが見られ、更に 2 年半後のアンケートで好意的なコメントを書いた学生の多くは 1 年生の時点ですでに日本や日本語学習に好意的であり、卒業時に日本語能力試験上級合格者、成績別上位クラスにいる学生が多くを占めた。これらのことから、1 年生の段階での指導が重要だと思われる。

キーワード：日本語学科学習者、職業高等学校、学習意欲、学習成果

*村上薫，國立臺中科技大學應用日語系科(所)、臺中市新民高級中學兼任講師
電子信箱：mkaoru55@hotmail.com

**志村理子，靜宜大學日本語文學系兼任講師、臺中市新民高級中學兼任講師
電子信箱：satoko@pu.edu.tw

***成宇光，國立臺中教育大學英語學系副教授
電子信箱：mike8826us@yahoo.com

收稿日期：2014 年 09 月 12 日；修改日期：2015 年 10 月 04 日；接受日期：2015 年 11 月 30 日

1. はじめに

台湾台中市に位置する新民高校の職業高等学校（以下、新民高校高職と略す）の日本語学科は優れた学生が在籍している。例えば、本稿調査の前年 10 月に行われた台湾国内の高等学校対象の日本語スピーチ大会で、優勝と準優勝を新民高校高職の学生が獲得したことを始め、台湾国内の日本語に関する大会で優秀な成績を収めている。しかしながら、新民高校高職で日本語を専攻している学習者がすべて、日本語能力が優れているというわけではない。本稿の著者は兼任講師として、学習者に接しているが、学習者間の成績には相当の隔たりがある。ほとんどの学生が 1 年生入学時から、日本語を勉強し始めるのだが、なぜこれ程、学習者の間に差が生まれるのか現場の教師の中でも話題になる。

本稿では新民高校高職の日本語専攻の学生たち 413 人にアンケート調査を行い、学習者の背景、日本語に接する頻度と媒体、日本語に対する意識を調査し、これらのデータを統計のプログラムを用いて学年別、成績別に分析を試みた。更に 2 年半後、調査当時 1 年生だった学生に再度アンケート調査を行なった。本稿の主な目的は新民高校高職で日本語を専攻している学生は成績別クラス、或いは学年によって、日本語に接する媒介とその頻度が異なるのか。また成績別クラス、或いは学年によって、学生が日常生活において日本語を使用する程度に違いがあるのか。また日本語を専攻している理由の書き取り調査も行い、これらすべてのアンケート結果から成績上位者と下位に位置する学習者の違いを分析し、考察することである。

2. 論理的背景と先行研究

Gardner (2001) の社会心理学に基づく社会教育モデル (Socio

Educational Model) では学習者の他文化や他言語に対する寛大性・解放性とともに目標言語話者と交流したい、目標言語コミュニティの一員になりたいという「統合性」と学習環境（教師の指導方法・教科書・カリキュラム等）への好意的態度が「学習意欲」に影響し、目標言語の学習結果に作用するとしている。さらにスペイン語母語話者の英語学習者とカナダにおける英語母語話者のフランス語学習者／フランス語母語話者の英語学習者の比較調査（Gardner, 2007）から、学習意欲の高さ、不安感の低さ、統合性の高さが学習者の好成績に関係するという結果を示した。Clement et al. (1994) のハンガリーの英語学習者を対象にした研究では、個人の目標言語能力に対する自信と学習環境が主に成績に影響するとしている。小グループでの教室活動では、グループ内の団結性・メンバー同士の結びつきの強さがより活発で積極的なグループ活動への参加につながり、学習目的言語を発話する際の不安感を減少させ、自信を高め、学習環境の高評価につながることを示している。Honda (2004) は日本の大学生を対象に英語学習における学習意欲の研究で、パス解析の適合度を検証できる統計の構造方程式モデル（Structural Equation Modeling）を用い、目標言語圏への旅行や英語母語話者との交流、英語文化への興味が学習意欲と関連しており、学習意欲は学習成果につながると説明している。Kondo-Brown (2001) のハワイ大学における日系アメリカ人の日本語学習者を対象にした研究では、上級学習者ほど教室外で日本語に関わる機会が多く、日本語学習に対して好意的であるとしている。この研究ではハワイ在住の日系日本語学習者という特定のグループを調査する上で「民族言語活力（Ethnolinguistic Vitality）」¹ が学習者個人の学習目的言語との関わり

¹ ここではハワイにおける日系・日本語コミュニティの経済的・政治的影響力・日本語教育の重要性の認知度などを指す。日本語の「民族言語活力」が強ければ、学習者の日本語に対する好意的な認知が高まり、更に、その地域において日本語教育の重要度が高いほど、より多くの教育機関で日本語教育がカリキュラムに取り入れられ、その結果、学習者にとって日

を左右し、結果的に学習者の目標言語における自信や言語使用の不安等の「情意」に関係することにも言及している。更に教室以外での母語話者との交流等のインフォーマルな使用の機会がないと、上級レベルの会話力を身につけるのは難しいと述べている。

これらの先行研究では目標言語社会や文化への関心が高く、学習環境に対して好意的で、誤用を恐れず、教室外で日本語母語話者と日本語を使用する機会が多い等が上級学習者の特徴と言えるだろう。先行研究では学習者が留学生や移民として学習目標言語圏で生活している場合や、外国語として母国で学習する場合、さらにハワイでの研究のように3世、4世として言語を学習する場合など、研究対象となる学習者の環境に大きな違いがある。また「民族言語活力」で取り上げられているように、学習者のコミュニティ内における学習目標言語の重要性の認知度もそれぞれの研究で異なると言える。

「民族言語活力」の観点から言えば、台湾は地理的、歴史的に日本と密接な関係にあり、先の日本での津波による大震災で台湾からの義援金の額が世界中で最も多かったことからとも言えるように、台湾の人々は一般的に日本に対して非常に友好的である。第一外国語は英語だが、第二外国語として日本語を教える教育機関が多く、日本語学科を設けている職業高校や大学も多い。本稿では台湾中部の都市にある新民高校高職で日本語を専攻している学生の背景、学年間の比較、能力別クラスで上位に位置する学習者と下位に位置する学習者とで、日本語への関わり方にどのような違いがあるのかを調査し、考察する。

本語教育を受ける機会が増えることになる。なお Kondo- Brown (2001) は「民族言語活力」という概念を Allard and Landry (1994) より引用している。

3. 調査方法

3.1 調査対象

調査対象は新民高校高職の應用外語科日文組で学ぶ3学年413名である。新民は1936年に商業学校として創立された台湾中部に位置する私立の学校で、2000年より高級中学となり、現在は国中部（中学）、高中部（普通科）、高職部（職業科）から成る。現在高職部にある日文組には3学年合わせて450人ほどの学生が学んでいる。1クラス50人の正規の日本語の授業とは別に1クラス約20人の小人数クラスの授業が1年生の時から実施される。授業は台湾籍教師による文法や読解授業と日本籍教師による会話授業があり、1週間に合わせて1年生では12時間、2年生は18時間、3年生では17時間日本語の授業がある。小クラスは1年生前期はランダムに分けられているが、後期から前学期終了時までの日本語の試験結果をもとに成績上位の学生からA1, A2, A3, B1, B2, C1, C2の7クラスに分けられる。授業内容はそれぞれ各クラスの担当教師によって違いがあるが、同じ教科書を使用して授業が進められる。調査実施時の学年別、成績別クラスによる学生の分布は下記の通りである（表1参照）²。

表1

学年別成績別クラス分布

	成績別クラス							合計
	A1	A2	A3	B1	B2	C1	C2	
1年生	19	20	20	17	21	19	20	136
2年生	18	22	20	22	21	20	17	140
3年生	21	21	20	21	22	19	13	137
合計	58	63	60	60	64	58	50	413

² この人数は調査時に欠席していた学生は含まれていない。

3.2 調査方法

アンケートは学生の背景情報と日本語使用と頻度、日本語学習に対する意識調査など日本語学習に関連する質問に区分される。これらの質問は日本に留学経験があり、日本語上級者である台湾籍の学校職員に中国語に翻訳してもらい、配布するアンケートは中国語で作成した。

背景情報に関する質問

- a) 一番得意な言語は何か
- b) 家族や親類に日本語母語話者、或いは日本語を流暢に話す人がいるか、いる場合には本人との関係を記入
- c) 新民高校高職以外での日本語学習の有無と学習期間
- d) 日本滞在の期間と回数（一ヶ月以内の短期訪問とそれ以上の長期滞在に分類）
- e) 日本語能力試験の合格級と試験を受けた月と年

日本語使用と頻度、日本語学習等に関する質問

- f) 過去 30 日間に日本語にどれだけ接したか
- g) 会話時にどれだけ日本語を使用するか
- h) 日本語使用難易度の自己評価
- i) 日本語学習の好き嫌い
- j) 日本語学科で日本語を専攻している理由

アンケート用紙は各クラス担任の先生方にお願ひし、授業時間中に学生に配布し、記入後回収してもらった。アンケート用紙には個人が特定できる名前や学生番号は公表されないこと、そして、アンケートの答えは成績には影響が無いことを明記しておいた。質問の f から i は統計ソフトの IBM SPSS (Statistical Package for Social Science) Version 20 を用いて要因分散分析 (Two-way factorial ANOVA) により、主効果

の「学年」と「成績別クラス」、そして交互作用の「学年*成績別クラス」に有意差があるかを調べ、有意差が出た場合には多重比較を行い有意差がある箇所を明記した。

更に2年半後、3年生に再度アンケート調査を行なった。卒業後も日本語の勉強を続けるつもりか、そして3年間の日本語学習の感想を追加項目として加えた。

4. 調査結果と考察

4.1. 学習者の背景情報

まず、アンケート調査から新民高校高職で日本語を専攻する学生の特徴を述べる。一番得意な言語は母語である中国語（北京語）がおよそ9割を占め、台湾の方言である台湾語を加えるとほぼ100%になり、単一言語文化圏と言える（表2参照）。

表2

一番得意な言語

	中国語	中国語と 台湾語	台湾語	中国語 と 客家語	英語	合計
1年生	118	17	0	1	0	136
2年生	126	11	2	0	1	140
3年生	123	13	1	0	0	137
	367					
合計	(89%)	41 (10%)	3 (1%)	1	1	413(100%)

さらに家族や親族の中に日本語母語話者、あるいは日本語が流暢に話せる者がいるかという質問には、12.8%の学生がいると答えている（表3参照）。Kondo（2001）の研究では母親が日本語母語話者の場合

が学習者の言語活動に効果的な影響を与えているが、3 学年を通して、1 人しか該当しない。台湾の日本統治時代に就学年齢であった高齢者は日本語教育を受けた経験がある為、祖父母の年代で日本語を流暢に話せる人の割合が両親より高くなっている。

表 3

日本語母語話者、或いは日本語を流暢に話す家族／親戚

	母	父	祖父母	その他 親戚	無	合計
1 年生	1	0	7	3	125	136
2 年生	0	2	9	12	117	140
3 年生	0	0	10	9	118	137
					360	
合計	1	2	26 (6%)	24 (6%)	(87%)	413(100%)

また、学校以外で日本語を学んだ経験があるか尋ねたところ、約 96% の学生が「無い」と答えており、ほとんどの学生が入学後、日本語を学び始めたと言えるだろう（表 4 参照）。

表 4

新民高校高職以外での日本語学習

	6 ヶ月以 内	1 年間	2 年間	無	合計
1 年生	5	1	2	128	136
2 年生	3	1	2	134	140
3 年生	2	2	0	133	137
合計	10 (2%)	4 (1%)	4 (1%)	395 (96%)	413(100%)

日本に滞在したことがあるかの質問には 32.7% の学生が 1 ヶ月以内の滞在をしたことがあると答えている。その内の半数以上は複数回

日本への渡航経験がある（表 5 参照）。Honda（2004）の研究では「学習意欲」に影響を及ぼす「統合性」と学習目的言語圏への旅行を学習理由とすることに類似性があるとしている。しかしながら、大学生のように自ら日本を渡航先として選択したのではなく、渡航時期を見ると小学生、中学生のころに親が決めた旅行に同行したケースが多いと推測される。

表 5

日本で 1 ヶ月以内の短期滞在した回数

	1 回	2 回	3 回	4 回	5 回以上	無	合計
1 年生	26	11	4	5	4	86	136
2 年生	19	10	4	3	5	99	140
3 年生	20	18	3	0	3	93	137
合計	65 (16%)	39 (9%)	11 (3%)	8 (2%)	12 (3%)	278 (67%)	413 (100%)

学生は 8 月末の入学から日本語を学び始め、ほぼ 1 年後の 7 月に日本語能力試験の N4 を受験できる。今回のアンケートは 2012 年 5 月に実施した為、1 年生はまだ一度も日本語能力試験を受けていない。その為、1 年生は全員が、N.A.（該当無し）となっている。2 年生は 1 年生を終了した 1 年前の 7 月と 2 年生の前期終了後の 12 月に受験の機会があり、140 人中、N3 に 3 人、N4 に 122 人が合格している。3 年生は過去 4 回、受験の機会があり、N2 にまで合格した学生が 73 人いる（表 6 参照）。

表 6

日本語能力試験 合格者数

	N1	N2	N3	N4	N.A.	合計
1年生	0	0	0	0	136	136
2年生	0	0	3	122	15	140
3年生	4	73	8	41	11	137
合計	4 (1%)	73 (18%)	11 (3%)	163 (39%)	162 (39%)	413 (100%)

4.2. 学年・成績別クラス間の比較

上記の背景情報の項目において表 6 の日本語能力試験の合格級以外では、学年別、成績別のクラス間で体系的な差は見られなかった。ここからは、成績別クラスと学年別に日本語への関わり方、頻度等の調査結果を考察する。

4.2.1. 過去 30 日間に日本語に触れた頻度

過去 30 日間に日本語に触れた頻度の調査では下記の 5 つの質問に対して、4=ほとんど毎日、3=数回、2=一度か二度、1=ぜんぜんない、の 4 段階の回答から自分に該当するものを選んでもらった。

- 1) 日本語で日本語母語話者と話した (Skype 等インターネットも含む)
- 2) 日本人と電子メールのやりとりを日本語でおこなった
- 3) 日本語の映画やテレビ番組を見た
- 4) 日本語の音楽を聞いた
- 5) 日本語の新聞・雑誌を読んだ

上記 5 つの項目の結果を個別に見みると、3) の「映画・テレビ」と 4) の「音楽」の分布は成績別クラスとは無関係の分布をしている

が、1)、2)、5) においてはどの学年でも成績別クラスで上位クラスになるほど、頻度の増加傾向が見られる。日本語の映画やテレビ番組は通常、中国語の字幕が付いている上に映像が付随しているため、日本語能力が無くても理解可能であるし、音楽そのものを鑑賞するには歌詞の文法や語彙にとらわれず聞き流すことが多く、双方とも日本語に関して受動的な関わり方と言えるだろう。一方、日本語母語話者との会話、日本語でのメールのやり取りという日本語を産出する必要がある項目、そして新聞・雑誌などの活字を通して日本語に触れる項目は日本語の認知能力をより必要とする活動であり、能動的な関わり方だと言える。調査結果によると成績上位クラスになるほど、これら3つの項目に対する頻度が増える傾向にある。

次に上記5つの項目の平均値をもとに学年別、成績別クラスの頻度を統計(等分散検定)を用いて比較した。データ値の等しい分散という条件が満たされておらず、更にサンプルサイズも同数でないため、有意水準(α)を.05より厳しい.01($p<.01$)とした。主効果の「成績別クラス」が $p<.01$ でグループの平均値の差が統計的に有意義となっている。主効果の「学年」と交互作用の「学年*成績別クラス」は有意義ではないという結果が出た。統計からは有意義な学年別の効果、また学年と成績別クラスの相互作用は無い。言い換えれば、学年に関係なく、成績別クラスによって「過去30日間に日本語に触れた頻度」が異なるということが言える(表7参照)。

表 7

被験グループ間効果—過去30日間に日本語に触れた頻度

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Partial Eta Squared
学年	1.513	2	.757	1.585	.206	.008
成績別クラス	20.242	6	3.374	7.068	.000*	.098
学年 * 成績別クラス	7.293	12	.608	1.273	.232	.038

* $p < .01$

更に多重比較の結果、上位クラスと下位クラスとの間で統計学的に平均値の差が有意義とされたのは以下の組み合わせである。

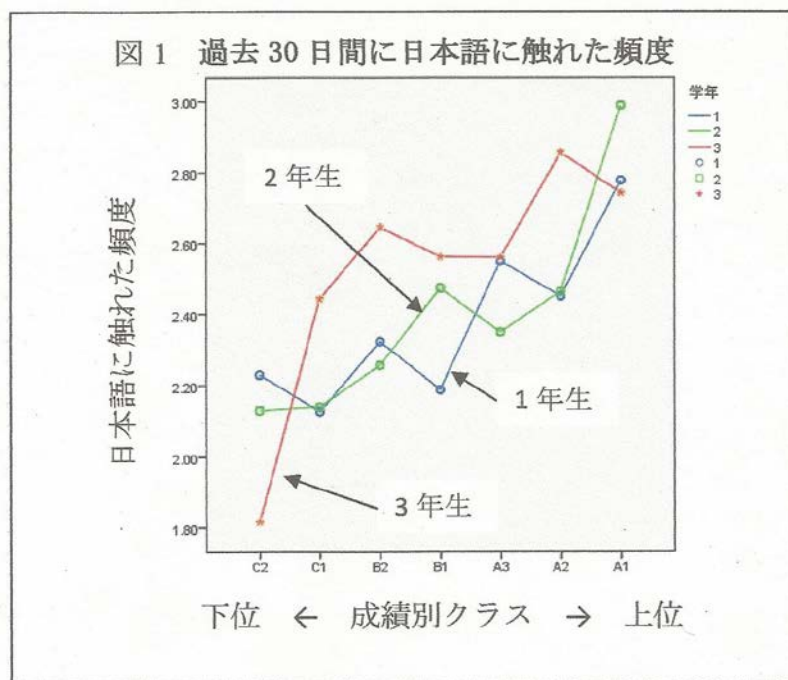
表8

能力別クラス間比較

	Mean Diff.	Std. Error	p
C2 と B2	-.351	.132	.008
C2 と B1	-.349	.134	.009
C2 と A3	-.428	.133	.001
C2 と A2	-.532	.132	.000
C2 と A1	-.779	.135	.000
C1 と A2	-.354	.126	.005
C1 と A1	-.601	.128	.000
B2 と A1	-.428	.125	.001
B1 と A1	-.429	.128	.001

折れ線グラフ（x 軸が成績別クラスで下位の C2 から上位の A1 までの 7 クラス、y 軸は学年別・成績クラス別の日本語に触れた頻度の平均値）を見ると、どの学年も、A クラス側が C クラス側より上部に

位置している（図1参照）。上で説明したようにテレビ・映画・音楽など成績とあまりかわりがない項目も含まれているので、起伏があるが全体的に見るとどの学年でも上位クラスになるにつれて、頻度が増加している傾向が見られる。1、2年生に比べると3年生の最下位のクラス（C2）では落ち込みが極端に大きく、日本語に関して、興味を失っている様子が伺える。



4.2.2. 日常、家族やその他の人との会話でどのくらい日本語を使用するか

次に下記の人と話すときにどの程度日本語を使用するのかを 1=中国語だけ（或いは日本語以外の言語）を使う、2=主に中国語（或いは日本語以外の言語）を使うが、ときどき日本語の言葉や表現も混ぜて使う、3=中国語（或いは日本語以外の言語）と日本語を同等の頻度

で混ぜて使う、4=主に日本語だが、ときどき中国語（或いは日本語以外の言語）の言葉や表現も混ぜて使う、5=日本語だけの5つの答えから選んでもらった。さらに該当する答えが無い場合、例えば3)の「日本人の友だちと話すとき」の質問で日本人の友だちがいない場合は上記5つの選択以外に0=NA（該当無し）を選んでもらった。

- 1) 母親と話すとき
- 2) 父親と話すとき
- 3) 日本人の友だちと話すとき（スカイプ等も含む）
- 4) 電子メールを日本人の友だちに出すとき
- 5) 日本語学科のクラスメート・友人と話すとき

表3で示したように、母親、または父親が日本語を流暢に話せる学生は413人中3人だけであったので、ほぼすべての学生が1)と2)に関しては中国語（或いは日本語以外の言語）だけを使用すると答えている。その為、ここでは日本人の友だち、そして、日本語学科の友だちと話すときに日本語をどれほど使用するかに焦点がおかれる。日本語に触れる頻度と同様に5つの返答の平均値を比較した。

分散が等しくないこととサンプルサイズが同数ではない為、有意水準（ α ）をより厳しい.001 ($p<.001$)とした場合には主要因の「学年」の平均値の差だけが有意義であると言える（表9参照）。

表9

被験グループ間効果—日常、家族やその他の人との会話でどのくらい日本語を使用するか

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Partial Eta Squared
学年	8.712	2	4.356	5.721	.004*	.028
成績別クラス	11.270	6	1.878	2.467	.024	.036
学年*成績別クラス	5.561	12	.463	.609	.835	.018

*p<.01

多重比較では3年生の平均値が1年生と2年生の平均値より高く、その差が有意義であると言える（表10参照）。

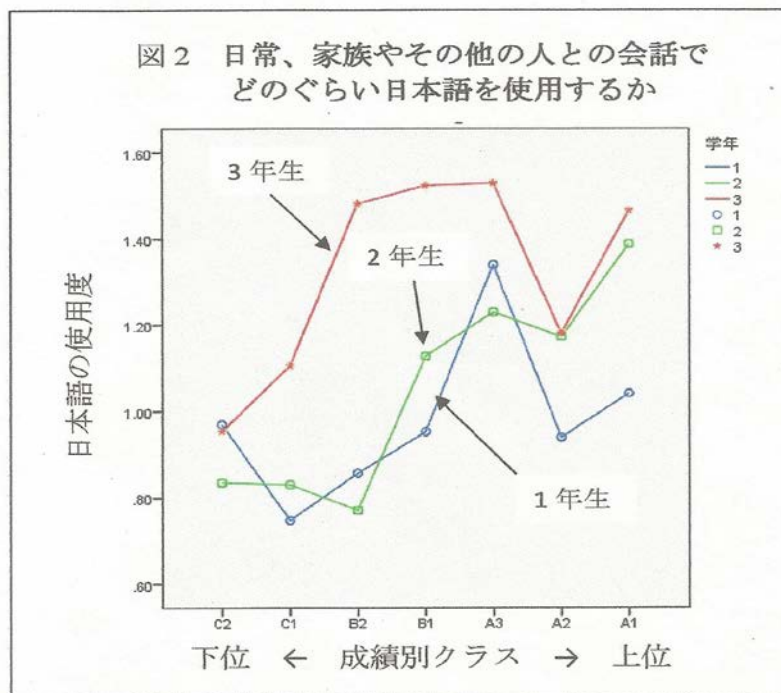
表10

学年間比較

(I) 学年	(J) 学年	Mean Difference (I-J)	Std. Error	p
1年生	と 3年生	-.342*	.106	.001
2年生	と 3年生	-.270*	.106	.011

折れ線グラフでは3年生のC1からA3までのクラスで著しく、他の学年より平均値が上部に位置していることを示している(図2参照)。先行研究では上級学習者は教室外で日本語母語話者と日本語を使用する機会が多いと報告されているが、ここでは成績別よりも学年での違いのほうが大きいと言える。大きな原因の一つとして、日本人の友人の有無があげられる。日本人の友人がいないケースとして、NA（該当

無し)を選んだ学生が1年生では63.2%、2年生は58.6%、そして、3年生では45.3%となっている。3年生はネットなどで日本人の友人を作り、日本語でコミュニケーションを取る学生の割合が1、2年生より高いと言える。



4.2.3. 日本語使用の難易度の自己評価

学習目標言語に対する自信は目標言語使用時の不安を軽減し、クラス活動への積極的な参加を促し、更には積極的に学習言語使用の機会を探るといのように学習態度や学習意欲に良い効果を与えるとされている (Clement et al., 1994; MacIntyre et al., 1998; 八島, 2003)。ここでは、学習者に下記の事柄を日本語で行う難易度を0=難しくてできない1=とても難しい、2=少し難しい、3=簡単にできる、の4つから選んでもらった。

- 1) 平仮名の読み書き
- 2) 片仮名の読み書き
- 3) 1 から 10 まで数える
- 4) 今日の日付（年、月、日、曜日）が言える
- 5) 状況に合った適切な言葉を使って自己紹介やあいさつができる
- 6) レストランで自分が食べたいものが注文できる
- 7) 道・方角を教えることができる
- 8) 自分について伝記風に説明することができる（出生地、家族について、幼少の頃について等）
- 9) 自分の学生生活や主な生活環境について、詳しく正確に説明することができる

平均値を取り、学年別・成績別クラスで比較した。ここでもより厳しい有意水準 (α) .001 ($p<.001$) を用いた。主効果の「学年」では有意差が見られず、「成績別クラス」においてのみ有意差が見られる(表 11 参照)。言い換えれば、日本語を用いた上記の事柄について、学生たちが認識する難易度が学年間で差が無いということになる。しかし、これはアンケートの質問に問題がある可能性が高い。例えば、「平仮名」「片仮名」「1~10 までの数字」は、初期レベルで、どの学年にとっても難易度が低い質問であり、ほとんどの学生が容易であると答えていたり、「状況に合った適切な言葉を使って自己紹介」ではどの程度の情報を含むべきかの判断によって難易度が異なる。また難しいとされる敬語表現の使用等、1 年生ではまだ学習していないので、知らないことにより、難易度を感じないということも考えられる。今後の対策として、極端に容易、或いは難し過ぎるタスクは避けることと、「自己紹介」等の場合、タスクを具体的に提示することが必要だろう。ここで注目すべきは成績別クラスでの有意差であり、Partial Eta

Squared .105 は「日本語使用の難易度の自己評価」の分散の内、およそ 10.5%が成績別クラスに起因しているということであり、大きな効果であると言える（表 11 参照）。

表11

被験グループ間効果—日本語使用の難易度の自己評価

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Partial Eta Squared
学年	.943	2	.471	1.211	.299	.006
成績別クラス	17.927	6	2.988	7.676	.000*	.105
学年 * 成績別クラス	9.616	12	.801	2.059	.019	.059

*p<.01

多重比較では下記のように下位クラスと上位クラスで有意差が見られる。

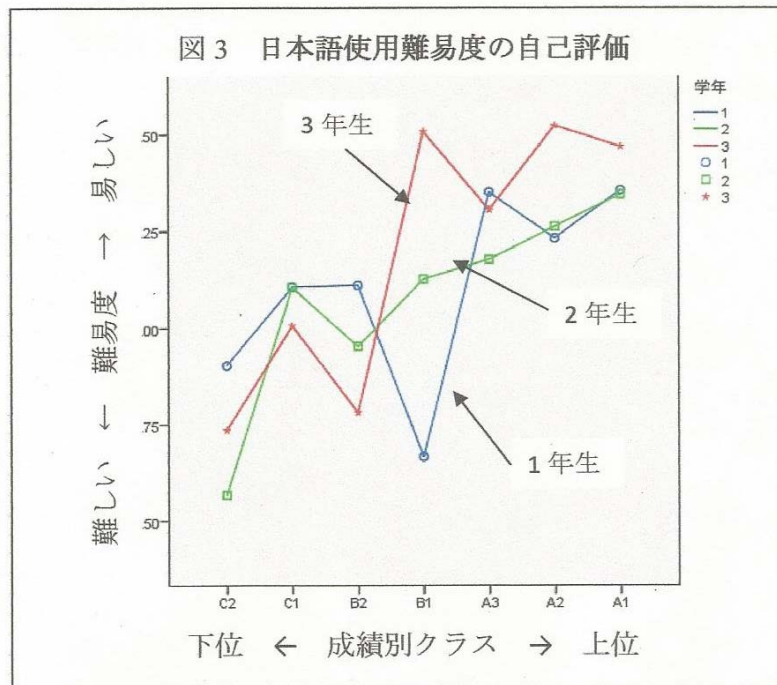
表12

成績別クラス間比較

(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	p
C2	と C1	-.338*	.121	.006
C2	と B1	-.365*	.121	.003
C2	と A3	-.543*	.120	.000
C2	と A2	-.605*	.119	.000
C2	と A1	-.656*	.122	.000
C1	と A1	-.318*	.116	.006
B2	と A3	-.330*	.112	.003
B2	と A2	-.391*	.111	.000
B2	と A1	-.442*	.113	.000

1 年生と 3 年生の B1 クラス以外はほぼ、下位クラスのほうが日本

語での言語行動について上位クラスよりも難しいと感じている（図3参照）。苦手意識があると、授業中発話を求められた場合に不安感を伴い、クラス活動や言語学習自体に対して消極的になる可能性が高く、苦手意識は学習意欲に影響を与え、学習成果に現れることになる。



4.2.4. 日本語学習の好き嫌い

日本語学習が好きか嫌いかについては学習環境について好意的に感じているか否かに関連していると仮定する。先行研究では上級学習者の方が目標言語学習に対して好意的であり、学習意欲、学習成果に繋がるとしている (Clement et al., 1994; Kondo, 2001; Gardner, 2007)。ここでは「日本語学習が好きですか。それはどうしてですか。」の質問に対して答えを中国語か日本語で書いてもらった。学生の答えを 1=好き、0=まあまあ、どちらでもない、-1=嫌いの3つに分類し、比較した。結

果は学年別、成績別クラスで有意差が見られる（表 13 参照）。

表13

被験グループ間効果—日本語学習の好き嫌い

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Partial Eta Squared
学年	2.331	2	1.166	4.901	.008*	.028
成績別クラス	6.913	6	1.152	4.844	.000*	.079
学年 * 成績別クラス	3.443	12	.287	1.206	.277	.041

* $p < .01$

多重比較では2年生と3年生に有意差があり（表 14 参照）、成績別クラスでは下位クラスと上位クラスで有意差が見られる（表 15 参照）。

表14

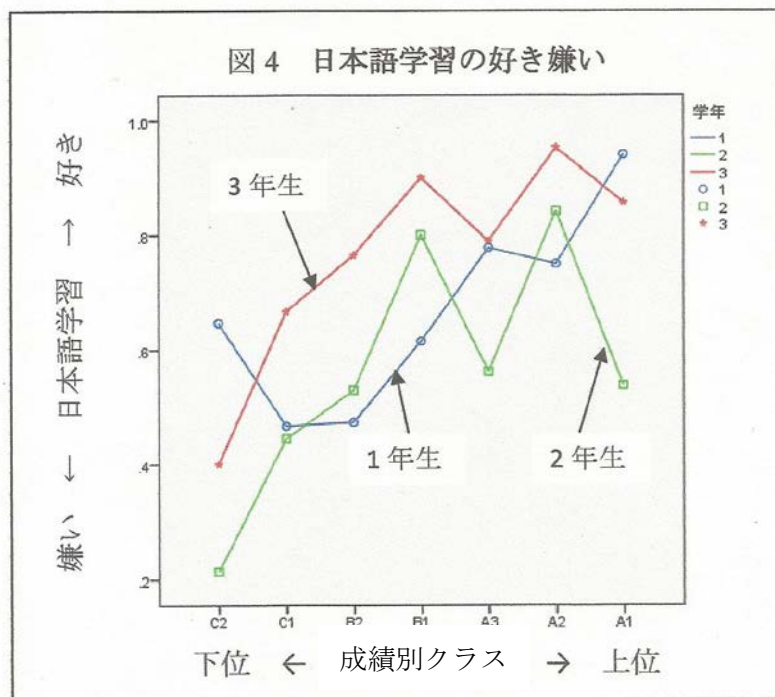
学年間比較

(I) 学年	(J) 学年	Mean Difference (I-J)	Std. Error	p
2年生	と 3年生	-.200*	.064	.002

表 15
成績別クラス間比較

(I) 能力別クラス	(J) 成績別クラス	Mean Difference (I-J)	Std. Error	<i>p</i>
C2	B1	-.351 [*]	.104	.001
	A3	-.289 [*]	.103	.005
	A2	-.428 [*]	.100	.000
	A1	-.358 [*]	.105	.001
C1	B1	-.246 [*]	.097	.012
	A2	-.322 [*]	.093	.001
	A1	-.253 [*]	.098	.010
B2	A2	-.259 [*]	.092	.005

2年生と3年生は折れ線が交わることなく、どのクラスでも3年生の方が日本語学習に関して好意的に受け止めていることがわかる(図4参照)。上記4.2.2.で述べたように、3年生の過半数が日本人の友人がいると答えており、これらの学生にとっては、日本語学習は試験の為だけの学習ではなく、教室外での日本人友人とのコミュニケーションという現実的な利点を伴う。その為、比較的日本語学習に対して好意的であると推測できる。1年生はまだ日本語を始めて1年も経っておらず、下位クラス(C2)でも日本語学習が好きと答えた学生が多い。比較的上位クラスの方が下位クラスよりも日本語学習が好きである学生が多いと言えるだろう。



4.2.5. 日本語を勉強している理由

最後に学生たちに日本語を勉強している理由を中国語で書いてもらい、2人の日本籍講師によって、学生たちの理由を下記のコード³を用いて5つに分類した。

- ✓ IGO (Integrative Orientation) :対象社会（日本社会）に溶け込みたい、その一員になりたいという思いが強い。日本や日本に関するものが好き。

回答例：「将来日本に住みたいから」「日本の文化が好きだから」

「日本のアイドル、アニメが好きだから」

³ 言語学習の動機付けについては研究者によって様々な分類がされている。ここでのコードはNoel (2001) が複数の動機付けについて解説したのから学生の回答と照らし合わせ、比較的分類し易いものを選択した。

- ✓ IO (Intrinsic Orientation) : 日本語を学習することに充実感や達成感を感じ、言語学習に「楽しさ」を感じている。

回答例 : 「日本語で他の文化の人々と会話することは楽しいし、充実感があるから」「日本語を勉強するのは楽しいし、もっと上手になりたいから」

- ✓ EO (Extrinsic Orientation) : 外国語学習や習得のための活動に精神的・内面的な「楽しさ」や「達成感・満足感」は無く、外的な要因を理由とする。EO は更に自分の意思を伴うものと、そうでないものに分類される。

- EO I : 自分の意思を伴う (学習に「楽しさ」は感じないが、有益であると認識している)

回答例 : 「日本語が話せたら、就職の機会が増えるから」「日本語が話せたら、かっこいいから」

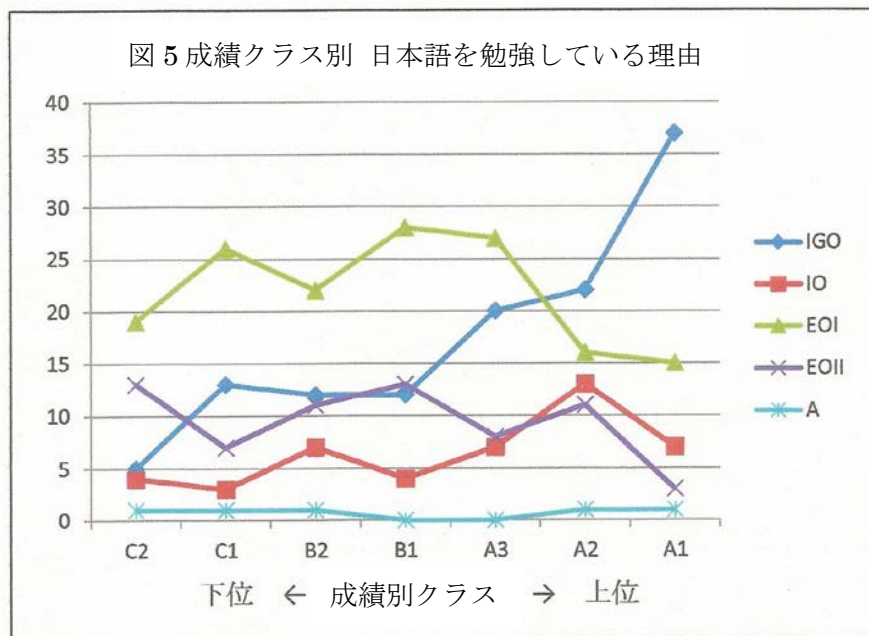
- EO II : 自分の意思を伴わない

回答例 : 「入学テストの点数で振り分けられたから」「親が希望したから」

- ✓ A (Amotivation) : 日本語学習に嫌悪があり、クラス活動にも積極的に参加せず (或いは受動的で)、できることなら止めたいと思っている。

回答例 : 「日本語学習が嫌い」「学校や親に強制的に勉強させられている」「止めたい」

複数回答や空欄で提出した学生もおり、ここでは 3 学年合わせた各クラスでそれぞれのコードがいくつあるかをカウントした。x 軸が成績別クラス、y 軸がカウント数を示しており、例えば、A1 のクラス (3 学年合わせると 60 人前後) で日本語学習の理由が IGO に属するものが 37 件あったことになる (図 5 参照)。



グラフからは上位クラス(A1, A2)で IGO の理由が多いことを示している一方で、EOI の頻度が低い。上位クラスには将来の就職のために日本語を勉強するというような実利的な理由より、日本や日本文化、日本アニメ、アイドルが好きだからという理由をあげた学生が多いと言える。初期の Gardner の研究では統合性（ここでは IGO）と実利的な理由である EOI は相互排他的に扱われており、統合性を学習理由にあげる学習者の方が実利的な理由をあげる学習者よりも学習成果が高いとされていたが、その後の研究では IGO と EOI は排他的ではなく、上級学習者には双方の特徴が有り得るという説が一般的である。しかし、本研究では成績上位学習者の特徴として IGO が高く EOI が低いことが言える。

更に IO（学習に感じる「楽しさ」）が IGO に比べると A1 クラスで、かなり低いという結果が出ている。別の機会に A1 の学生たちに

どのクラスにいたいかな尋ねたところ、A1にいたくないと答えた学生が20人中3人いた。3人ともA1にいること自体がプレッシャーで、楽しくないとのことだった。A1の学生は1学年約140人の成績上位者20名ほどであり、A1の学生であるという自負とともに少しでも成績が下がると、次の学期にはA1に残れないかもしれないという危機感を抱いており、日本語学習にあまり「楽しさ」を感じていないのかもしれない。IOは全体的に低く、どのクラスでも日本語学習に対して「楽しい」と感じている学生が少ないことを示している。

4.3. 2年半後のアンケート調査

上記のアンケート調査から2年半後、当時1年生だった学生に再度アンケート調査を行なった。「卒業後も日本語学習を続けるのか、またその理由」「3年間の日本語学習の感想」を質問事項に付け加えた。この調査では、次の理由により、1年生後期時との定量的比較は行なわなかった。1つめの理由は協力者数の差である。1年生後期のときのアンケートには136名から返答を得ることができたが、2年半後の今回は卒業を間近にした消化授業の最中のため、進路がすでに決まった学生などは授業に出席しない者もあり、自由回答質問まできちんと答えてくれた学生は60名と少なかった。今後は第2学期の始めに行うべきであろう。2つめの理由は、きちんと回答してくれた学生は上位クラスの学生や日本語能力試験でN2以上に合格している学生に偏っているため、上位クラスの人数が極端に多くなってしまうことである。これらの理由から、2年半後のアンケート結果に関しては、自由回答質問（「日本語学習の好き・嫌いとその理由」「卒業後も日本語学習を継続するかどうかとその理由」「3年間の日本語学習の感想」）に重点を置き、好意的なコメントを書いた学生と中間的・否定的なコメントを書いた学生とに分類し、それぞれの特徴を調査・考察した。

好意的なコメントを書いた学生は 60 名中、49 名で、中間的・否定的なコメントを書いた学生は合わせて 11 名であった。これら 2 つのグループ内で、次の 3 つの項目、①「日本語能力試験合格級」、②「卒業時の成績別クラス」⁴、そして③「1 年生後期時のコメント内容」について比率を調査した（表 17 参照）。まず、日本語能力試験合格級については、好意的なコメントを書いた学生内では能力試験上級合格者（N1, N2）が 65% を占め、更に卒業時に成績別の上位 3 クラスに属する学生が 81% を占める。一方で中間的・否定的コメントを書いた学生内では N4 合格者が最も多く 55% を占め、73% が成績別クラスの下位 3 クラスに属する。2 つのグループではサンプル数の差が大きく、単純に比較することはできないが、各グループ内の比率からは、好意的なコメントを書いた学生は能力試験の上級の合格者、また卒業時に成績別の上位クラスにいた学生が多く、学習成果・達成感があると思われる。一方で、卒業時に否定的・中間的なコメントを書いた学生は学習成果がおもわしくないケースが多いと言えるだろう。

次に 1 年生後期時にどのようなコメントを書いたかを調べたところ、3 年生後期で好意的なコメントを書いた学生の 71% が 1 年生後期時にも日本語学習に対して好意的なコメントを書いている。言い換えれば、3 年生後期で好意的なコメントを書いた学生は 1 年生のときからすでに日本語学習に対するモチベーションが高かったと言えるだろう。中に 2 人（4%）だけ、1 年生後期時に「好きじゃない」「成績で（日本語学科へ）振り分けられた」「嫌い」等、否定的なコメントを書いた学生もいるが、3 年生後期の時点で 2 人とも日本語能力試験の N2 に合格しており、学習成果が出たことにより、好意的なコメントに変わったのではと思われる。

⁴ 1 年生の時には 7 クラス（A1, A2, A3, B1, B2, C1, C2）であったが、3 年生後期では 6 クラス（J1～J6）に変更された。

一方、3年生後期で中間的・否定的なコメントを書いた学生の内、1年生後期時に好意的なコメントを書いたのは1人(9%)だけである。4人(36%)が「まあまあ」、2人(18%)が「嫌い」と答えていた。3年生で中間的・否定的なコメントを書いた学生は1年生後期の時点で日本語・日本語学習にあまり興味が無かった学生が多いと言える。3年生後期で「文法が難しすぎる」「試験が多すぎる」などの否定的なコメントが見られ、もともとあまり好きではなかった上に、文法の困難さや試験の多さなどで、更に日本語・日本語学習に対する嫌悪感が強まったようだ。

表17

2年半後のアンケート調査

①能力試験合格級	好意的なコメント	中間的・否定的なコメント
N1	1 (2%)	0 (0%)
N2	31 (63%)	2 (18%)
N3	7 (14%)	2 (18%)
N4	9 (18%)	6 (55%)
不明	1 (2%)	1 (9%)
合計	49 (100%)	11 (100%)
②卒業時の成績別クラス	好意的なコメント	中間的・否定的なコメント
上位クラス J1-J3	38 (81%)	3 (27%)
下位クラス J4-J6	11 (23%)	8 (73%)
不明	2 (4%)	0 (0%)
合計	49 (100%)	11 (100%)
③1年生後期時のコメント内容	好意的なコメント	中間的・否定的なコメント
好意的なコメント	35 (71%)	1 (9%)
中間的なコメント	6 (12%)	4 (36%)
否定的なコメント	2 (4%)	2 (18%)
コメント無し	6 (12%)	4 (4%)
合計	49 (100%)	11 (100%)

5. まとめ

本稿の調査から見られる成績上位クラスの特徴は言語認知能力がより必要とされる言語活動を行い、日本語使用について、より容易であると感じている。更に日本語を勉強する理由として将来の就職の為というような実利的な理由が少なく、日本そのものや日本文化、日本に関するものが好きだからという理由が多く見られる。下位クラスの特徴は日本語学習が好きではないと答えた学生が多いだけでなく、日本語に触れる頻度が言語認知能力をあまり必要としないテレビや音楽を含めてでも低く、特に3年生の最下位のクラスは落ち込みが激しい。日本語学習に対してだけでなく、日本そのものに興味を失っていることが伺える。更に日本語使用において難しいと感じている学生が多く、授業中に日本語で発話を求められた場合に不安をより感じる可能性が高い。

学年別では1年生は他の学年と比較して、起伏がはげしい分布を示している。言い換えれば、1年生は他の学年に比べて成績別クラスに左右されることが少ないと言える。更に3年生では他の学年より日本人母語話者との交流等、教室外での日本語使用が多く見られる。2年半後の調査では、好意的なコメントをアンケートに書いたグループでは、中間的・否定的コメントを書いたグループと比較して、日本語能力試験上級合格者(N1, N2)、成績別クラスで上位クラスを占める学生が多く、更に1年生後期の時のアンケートでも好意的なコメントを書いた学生が多数を占める。すなわち、1年生の時に日本語学習に好意的であった学生は、中間的・否定的であった学生に比べて、3年間の新民での学習を通して、より学習成果を挙げ、日本語学習に対して充実感を得る可能性が高いと言えるだろう。

これらの結果から、まだ成績別クラス間で差異が2, 3年生と比べ

て少なく、これからの3年間に与える影響が大きい1年生の段階から、特に直接成績に影響が無い補修授業においては、従来の試験や文法に重点を置かない授業を試みてはどうか。例えば、2013年に日本の高校生とのインターネットを通して交流する機会を設けた際、台湾人学習者には日本語使用への積極性が見られ、更に学んだ日本語が通じたことへの興奮と喜びが観察された。しかし、これらの交流では日本サイドとの授業時間のずれや、目的意識の違い（台湾側は日本語学習目的であり、日本側は数か月後に予定された台湾への学校訪問の準備）の為、継続は困難であった。例えば、日本側も中国語学習が目的であったならば、1年生から言語交換の機会として、継続もありえるだろう。

このように姉妹校制度やインターネット等を利用して実際に日本人とコミュニケーションをとったり、日本文化や日本そのものに重点を置いたクラス活動等を取り入れることにより、学習意欲を維持、或いはあげることが重要であると思われる。

参考文献

- 八島智子 (2003) .“Willingness to communicate”Affective Variables and Second Language Communication. 「第二言語コミュニケーションと情意要因 (言語使用不安と積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度) についての考察」『外国語教育研究』, 5, 81-93.
- Allard, A., & Landry, A (1994). Diglossia. Ethnolinguistic vitality, and language behavior. *International Journal of the Sociology of Language*, 108, 15-42.
- Clement, R., Dornyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417-448.
- Gardner, R. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Dornyei, Z, & Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. 1-19, Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Gardner, R. (2007). *Motivation and second language acquisition*. pp. 1-20 Retrieved February 20, 2013, from http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/ SPAIN_TALK.pdf
- Honda, S. (2004). A Motivation-Appraisal model for Japanese EFL learners – The role of orientations as motivational antecedents. pp. 1-15, Retrieved February 3, 2013 from The NII-Electric Library Service.
- Noels, K. A. (2001). New Orientations in Language Learning Motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Dornyei, Z, & Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. pp. 43-68, Honolulu: University of Hawaii,

Second Language Teaching and Curriculum Center.

Kondo-Brown, K (2001). Bilingual Heritage Students' Language Contact and Motivation. In Dornyei, Z, & Schmidt, R. (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition*. pp. 433-459, Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.

MacIntyre, P. D., Clement, R., Dornyei, A., & Noels, K. A. (1998) Conceptualizing willingness to communicate in an L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82, 545-562.